

Una experiencia docente de aplicación del portafolio del estudiante en Contabilidad*

A teaching experience of application of the portfolio of accounting students

Ana María Monclús Salamero** (amonclus@unizar.es)

Universidad de Huesca (España)

<http://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2010.i01.03>

RESUMEN: La disminución del número de alumnos matriculados en muchas asignaturas optativas en las titulaciones universitarias exige una adaptación del método docente tradicional. Esta circunstancia, junto al necesario cambio metodológico propiciado por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fueron los factores determinantes de la experiencia docente que se describe en este trabajo.

El proyecto de innovación docente ha sido llevado a cabo en una asignatura optativa y ha consistido en la utilización de la técnica del portafolio como sistema orientado al aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación posterior de dicho aprendizaje de forma individualizada. Mediante la aplicación de esta herramienta, apropiada en las condiciones en que se ha desarrollado la asignatura, se ha perseguido estimular el trabajo continuado del alumnado, potenciando su autogestión así como el incremento de su nivel de implicación y participación en la materia.

La experiencia docente ha puesto de manifiesto que esta metodología activa implica una dinámica de trabajo continuado, así como el desarrollo de estrategias docentes de interacción constante entre profesor y alumnos. Por todo ello, y a pesar de la magnífica aceptación que tuvo esta innovación docente, la carga en términos de tiempo de trabajo fue el principal inconveniente puesto de manifiesto.

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa; Portafolio; Contabilidad.

ABSTRACT: The decrease in the number of students enrolled in optional subjects in university degrees requires an adaptation of the traditional teaching method. This, together with the necessary methodological change brought about by adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) were the determinants of teaching experience described in this paper.

The teaching innovation project has been carried out in an optional subject and has involved the use of a learning portfolio as learning-oriented system and subsequent evaluation of the individualized learning. By applying this tool, appropriate for the conditions under which the subject has developed, has sought to stimulate students' continuous work, promoting their autonomy as well as increasing their level of involvement and participation in the matter.

The teaching experience has shown that this active methodology involves a continuous workflow, and the development of teaching strategies of constant interaction between teacher and students. Therefore, despite the acceptance that had this teaching innovation, the load in terms of working time was the main problem highlighted.

KEYWORDS: Teaching innovation; Learning portfolio; Accounting.

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Programa de Incentivación de la Innovación Docente (PIIDUZ 2008) de la Universidad de Zaragoza en el curso 2008-2009.

** Dirección para correspondencia: Dpto Contabilidad y Finanzas, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, Universidad de Huesca, Tel: 974.239.300, ext. 3226, Correo-e: amonclus@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adaptación de las titulaciones universitarias según las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está poniendo de manifiesto la necesidad de implicar al estudiante de manera eficaz en su proceso de aprendizaje. Quizá sea éste uno de los cambios más importantes que se van a introducir desde el punto de vista educativo, en tanto que se produce un desplazamiento desde el proceso de enseñanza hacia el de aprendizaje (Harwood, 1999: 52). En este contexto, cobra relevancia la figura del estudiante y su proceso de aprendizaje, en el que el profesor sirve de guía y apoyo permanente. Se persigue, por tanto, que los estudiantes desempeñen un papel activo y no pasivo en su educación (Beattie et al., 1997).

Esta necesaria adaptación se ve favorecida en aquellas titulaciones y, más en concreto, asignaturas, en que el número de alumnos matriculados es reducido.

La experiencia docente que se va a describir en este trabajo se ha realizado por primera vez en la asignatura "*Consolidación de estados contables*" durante el curso académico 2008-2009. Esta asignatura tiene carácter optativo, pudiendo ser cursada por alumnos de 3º curso de la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

El centro en que se ha puesto en marcha esta experiencia docente ha experimentado, como muchos otros centros universitarios españoles, una disminución en el número de matriculaciones que ha supuesto que muchos de los grupos de docencia en asignaturas optativas sean cada vez más reducidos. En concreto, la asignatura "*Consolidación de estados contables*" ha contado en el curso 2008-2009 únicamente con tres alumnas.

En estas circunstancias, resultaba imprescindible replantear el método docente, así como las técnicas y estrategias a aplicar para adaptarlas al planteamiento de la convergencia europea de cara a la construcción del EEES. En cualquier caso, es preciso puntualizar que ya en 1998 la UNESCO (1998) reconocía que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Ello exige reformas profundas en el modelo de enseñanza superior a través de, entre otros aspectos, "*la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber*" (UNESCO, 1998, art. 9).

De este modo, el objetivo central del proyecto de innovación aplicado, reside en plantear una reformulación de la docencia así como del método de evaluación empleado en esta asignatura de contabilidad avanzada, pues creemos como Samkin y Francis (2008: 234), que "*un curso de contabilidad debe basarse en la siguiente hipótesis: a saber, que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y deben participar activamente en este proceso*".

En este sentido, se optó por el uso del portafolio como metodología de aprendizaje y evaluación, ya que permite una valoración continua del conocimiento, habilidades y actitudes de los alumnos, reflejando la evolución del aprendizaje de los mismos en cada momento del proceso.

A continuación, se exponen los fundamentos teóricos sobre los que se apoya el trabajo mediante portafolio, se explica la metodología empleada, los resultados obtenidos y, por último, las principales conclusiones que se derivan de la experiencia docente puesta en práctica.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cara al Espacio Europeo de Educación Superior favorece el cambio hacia metodologías didácticas articuladas en torno a la definición de objetivos y competencias.

En este sentido, la utilización del portafolio, entendido como “una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas de campo, diarios, relatos,...) consideradas de interés para ser guardadas por los significados con ellas contruidos” (Agra et al., 2002: 2) presenta un gran valor por su capacidad de estimular la reflexión y experimentación, suministrando información muy valiosa acerca del proceso de aprendizaje, así como del desarrollo de dicho proceso. Este cambio de énfasis es consistente con la creencia de Haigh (2001: 170) en el sentido que la educación universitaria debe ser algo más que la mera instrucción en una disciplina específica, propiciando el encuentro con nuevas ideas y nuevas formas de pensar y con la evaluación crítica de éstas.

Como es sabido, el portafolio surge en el mundo del arte y, en particular, de la arquitectura y el diseño¹, trasladándose posteriormente al mundo de la educación (Corominas, 2000: 510) de forma que, hoy en día, el portafolio está presente en todas las etapas del proceso educativo (desde la escuela hasta la universidad), así como en el desarrollo profesional.

No obstante, no podemos hablar del portafolio como un modelo único sino de distintas modalidades de portafolio (Wright et al., 1999) en función fundamentalmente de los objetivos que persigue con su desarrollo: de aprendizaje (portafolio del estudiante, en el que nos centraremos en este trabajo), de enseñanza (portafolio del docente)² o profesional³.

Asimismo, en los últimos años, la utilización de plataformas de enseñanza on-line ha favorecido el desarrollo de los denominados portafolios electrónicos (o e-portfolios) (Barrett, 2001; Kimball, 2002). En estos casos, el portafolio se implementa en una determinada plataforma de formación (Moodle, web CT, Open Source Portfolio Initiative (OSPI)⁴...) que actúa como base del propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Barberá et al., 2006). En la red pueden encontrarse numerosas páginas web en las que bien pueden consultarse e-portfolios desarrollados por profesionales o universidades o bien en que se ofrecen guías para su elaboración desarrolladas por diversas instituciones u organizaciones (Tabla 1).

En este trabajo nos centraremos en el desarrollo del portafolio del estudiante en el ámbito de la docencia universitaria en contabilidad, como instrumento a través del que éste puede desarrollar las competencias profesionales necesarias para su práctica profesional⁵.

Desde hace ya algunos años se han tratado de desarrollar programas detallados para introducir la educación basada en competencias dirigida a los estudiantes de contabilidad, centrando la atención fundamentalmente en lo que la persona sabe hacer (output) frente a lo que se le ha enseñado (input) (Berman y McCartney, 1995).

¹ Se planteaba el portafolio como una forma básica de documentar las habilidades en el desempeño de las artes plásticas, proporcionando a los estudiantes y profesores un método para visualizar y juzgar las mejores prácticas y las muestras de toda la gama de los talentos del estudiante.

² El portafolio docente constituye un conjunto de evidencias de aprendizaje que el profesor presenta para mostrar el proceso seguido en su formación, para ser evaluado o para su promoción laboral. El objeto es mostrar los esfuerzos para mejorar su enseñanza y profesionalización, así como los resultados alcanzados. Sobre este tema pueden consultarse, entre otros, Edgerton et al. (1991); Anderson (1993); Bird (1997); Seldin (1997); Knapper y Wilcox (1998); Shulman (1999); Cordero (2002); Fernández (2002 y 2004); Imbernon (2003); Cano (2005).

³ Orientaciones para la elaboración de un portafolio, así como modelos implementados en algunas instituciones, pueden consultarse en:

<http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/portfolioexamples.htm>

⁴ OSPI es la primera propuesta de fuente abierta y gratuita de software educativo para portafolio electrónico distribuido a nivel internacional.

⁵ Una de las dificultades reconocidas en el proceso de renovación de las metodologías educativas en la universidad es precisamente encontrar fórmulas adecuadas para evaluar las competencias y habilidades de los estudiantes (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

TABLA 1. ALGUNAS WEB DE DESARROLLO DE PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS

Profesionales	http://www.silviaprada.com/portfolio.html http://www.maltieri.com/ http://www.stephaneguillot.com/index_fr.htm http://www.umoncton.ca/leprof/portfolio/portfoliomrobichaud_fichiers/v3_document.htm	<i>Diseño gráfico</i>
Universidad	http://www.grupodime.es/course/view.php?id=21 http://portfolio.psu.edu/	
Web de información general sobre e-portfolios	http://www.electronicportfolios.com/	<i>Helen Barrett</i>
	http://www.eportconsortium.org	<i>The e Port Consortium</i>
	http://eportfolio.merlot.org	<i>The electronic portfolio actions and communication research</i>
	http://ncepr.org	<i>The international coalition for electronic portfolio research</i>
	http://www.educause.edu	<i>EDUCAUSE</i>
	http://www.europortfolio.org	<i>The Europortfolio consortium</i>

FUENTE: Elaboración propia.

Se trata, por tanto, de implementar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que trate de desarrollar las habilidades profesionales esenciales que los estudiantes de contabilidad puedan aplicar en el contexto de un entorno cambiante de gestión, sin sacrificar los contenidos previstos en el plan de estudios (Persic *et al.*, 2002: 2-3).

En este sentido, el uso del portafolio del estudiante puede enmarcarse en el desarrollo práctico de varias de las tendencias que, en el ámbito de la educación universitaria en contabilidad, pueden considerarse (De Wet y Van Niekerk, 2001: 95-96):

1- Enfoque centrado en el estudiante y el aprendizaje permanente:

Los esfuerzos para mejorar la enseñanza de la contabilidad desafían a los profesores a cambiar su enfoque desde lo que enseñan a lo que los estudiantes aprenden, ya que en el entorno económico presente se necesitan personas no sólo con los conocimientos y habilidades necesarios, sino también con capacidad para el aprendizaje continuo (Harwood, 1999).

2- Enfoque centrado en los sistemas de evaluación y obtención de feedback de los estudiantes:

La evaluación eficaz de la enseñanza precisa contar con un marco que permita entender y responder efectivamente a las necesidades de los estudiantes, lo que implica disponer de suficiente información y a diferentes niveles (Ulrich *et al.*, 2000).

3- Enfoque que enfatiza la enseñanza de la contabilidad internacional:

La globalización económica y la creciente aceptación de las normas internacionales de contabilidad hacen necesaria la inclusión de temas de contabilidad internacional en los cursos de contabilidad.

4- Enfoque basado en "conceptos antes que reglas" y en un mayor énfasis en las habilidades:

Desde esta perspectiva se proporciona a los estudiantes una base conceptual que les permita posteriormente comprender mejor las reglas y recordarla durante más tiempo. Además, este enfoque promueve la consecución de otras capacidades en la educación en contabilidad, como el desarrollo del pensamiento, de la comunicación y de habilidades para resolver problemas.

5- Enfoque basado en el trabajo en equipo y la resolución de problemas bajo tutela del profesor:

El aprendizaje cooperativo es una forma de conseguir una mayor implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza, así como de mejorar la comunicación y la capacidad de trabajo en equipo, siendo ésta última reconocida como una de las habilidades más importantes que se requieren de un profesional de la contabilidad.

Centrándonos en el portafolio, en la literatura pueden encontrarse numerosas experiencias de desarrollo de esta herramienta en distintas áreas de conocimiento en el ámbito universitario (Tabla 2). En universidades de países como Australia, Canadá, Finlandia, Francia, Hong Kong, Japón, Méjico, Holanda, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Singapur o EE.UU, entre otros, se diseñan programas de enseñanza-aprendizaje a través del portafolio del estudiante (Zubizarreta, 2009: 3).

TABLA 2. ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EL USO DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL

Materia	Autor/es
<i>Pedagogía</i>	Macdonald, J y Twining, P. (2002)
<i>Ingeniería</i>	Chen, H. I. <i>et al.</i> (2005)
<i>Farmacia</i>	Austin, Z. <i>et al.</i> (2003)
<i>Educación</i>	Chang, Ch. (2001) Brown, J. O. (2002) Mansvelder-Longayroux, D. D (2006)
<i>Informática</i>	Liu, T. C. <i>et al.</i> (2003)
<i>Medicina</i>	Pitts, J. <i>et al.</i> (2001) Elango, S. <i>et al.</i> (2005) Parboosingh, J. (2007)

FUENTE: Elaboración propia.

Igualmente, en la universidad española se han desarrollado en los últimos años diversas experiencias en diferentes áreas de conocimiento (Tabla 3).

TABLA 3. ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EL USO DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Materia	Autor/es
<i>Pedagogía</i>	Barragán, R. <i>et al.</i> (2009)
<i>Psicopedagogía</i>	Barberá, E. <i>et al.</i> (2009) González, N. (2009)
<i>Ingeniería</i>	Sánchez, F. y Jordana, J. (2009)
<i>Marketing</i>	Dema, S. <i>et al.</i> (2006)
<i>Educación</i>	Agra, M.J. <i>et al.</i> (2002) Barragán, R. (2005) Martínez, M. J. (2009)
<i>Enfermería</i>	Olivé, M. C. (2004) Pina, F. y Almansa, P. (2009)
<i>Geografía</i>	García, B. y Baena, R. (2009)
<i>Estadística</i>	Fernández, R. y Frías, M. P. (2009)
<i>Veterinaria</i>	Talavera, J. y Diego, J. (2009)
<i>Economía</i>	Esteban, M. (2009)
<i>Derecho</i>	Marquès, M. (2007)
<i>Varias (Universidad Politécnica de Cataluña)</i>	Armengol, J. <i>et al.</i> (2009)

FUENTE: Elaboración propia.

No obstante, han sido pocas las experiencias reportadas sobre el uso del portafolio para la docencia en contabilidad (Day *et al.*, 2003; Howieson, 2004; Samkin y Francis, 2008).

En cualquier caso, sí ha existido una preocupación por el desarrollo de técnicas para el fomento del pensamiento crítico en estudiantes de contabilidad (Bonk y Smith, 1998; Cunningham, 1996; Kimmel, 1995), cuestión relevante en la elaboración del portafolio.

En esta línea se encuentran también numerosos trabajos que describen experiencias desarrolladas en el ámbito universitario internacional en relación al uso de diarios de trabajo (Tabla 4), si bien su uso en el ámbito de la contabilidad ha sido también limitado (Wygall y Stout, 1989; Hoff y Stout, 1989; Howieson, 2004), quizá debido a que, como indican Samkin y Francis (2008: 244), "*la contabilidad puede ser vista como una disciplina técnica que no se presta al pensamiento crítico y reflexivo*". No obstante, creemos como Cunningham (1996) o Bonk y Smith (1998), que el uso de estas técnicas pedagógicas de trabajo y estudio sí fomentan el pensamiento crítico y reflexivo en el ámbito contable.

TABLA 4. ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EL USO DE DIARIOS DE TRABAJO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL

Materia	Autor/es
Biología	McCordle, A.R. y Christensen, C.A. (1995)
Ética empresarial	MacFarlane, B. (2001)
Gestión empresarial	Barclay, J. (1996); Rosier, G. (2002)
Informática	Langer, A.M. (2002)
Educación	Morrison, K. (1996); Dart, B.C. <i>et al.</i> (1998)
Geografía	Haigh, M.J. (2001)
Gestión de recursos humanos	Hogan, C. (1995)
Marketing	November, P. (1996)
Enfermería	Hahnemann, B.K. (1986)
Terapia ocupacional	Routledge, J. <i>et al.</i> (1997)
Desarrollo organizativo	Kalliath, T. y Coghlan, D. (2001)
Rendimiento deportivo	Loo, R. y Thorpe, K. (2002)

FUENTE: Samkin y Francis (2008: 244).

En el portafolio, el estudiante selecciona una serie de evidencias, que organiza en una carpeta o dossier, a través de las que demuestra lo que va aprendiendo y cómo lo va haciendo. La variedad de aportaciones que se pueden incluir en el portafolio proporciona una visión bastante completa de lo que el estudiante sabe y puede hacer, de forma que se puede "*identificar cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, crea o interactúa con otros*" (López *et al.*, 2004: 2). A este respecto, Bonk y Smith (1998: 277-278) estiman que tanto el éxito en la universidad como en la práctica profesional está precisamente muy relacionado con la habilidad para buscar, recopilar, resumir y comunicar información.

Así, el portafolio, en cuanto técnica de evaluación, se centra en el análisis de las producciones cotidianas, desde una perspectiva conjunta docente-estudiante, para ayudar a este último a tomar conciencia de sus metas, progresos, dificultades, etc. Ello implica adoptar una concepción de evaluación que contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, desde la planificación de la asignatura a través del diseño de las distintas tareas (en donde se realiza la evaluación formativa, en la que la autoevaluación adquiere un papel central), hasta el final de la misma, a

través de la evaluación sumativa (Moon, 1999: 91). A nuestro modo de ver, uno de los factores que más influye en el interés de los estudiantes por aprender y por el propio proceso de aprendizaje es la evaluación del aprendizaje; éste constituye el criterio de referencia que define para el alumno lo que hay que aprender, así como el valor de ese aprendizaje⁶.

En este sentido, este proceso evaluativo constituye una de las principales diferencias de esta herramienta frente a los modelos tradicionales de evaluación, en tanto que existe un proceso de diálogo y reflexión permanente entre docente y estudiantes sobre el propio aprendizaje (Castillo, 2004: 560).

Paralelamente, una de las vertientes para la renovación del campo de la evaluación de los aprendizajes es la que se deriva de los enfoques educativos basados en competencias. En este sentido, Sharma (1997) considera que algunas de las competencias necesarias en un profesional de la contabilidad para ser capaz de resolver problemas en la práctica y avanzar en el ámbito profesional, deberían ser el desarrollo de habilidades analíticas, la reconstrucción imaginativa e independiente o el pensamiento reflexivo. En la misma línea se manifiestan otros autores como Kimmel (1995), Cunningham (1996) o Bonk y Smith (1998) al afirmar que en materia de educación contable se debe trabajar para promover entre los estudiantes la capacidad para evaluar la lógica y validez de la información, para el desarrollo de evidencias en apoyo o rechazo de un punto de vista o para analizar situaciones y discutir temas de forma organizada.

También algunas instituciones como la American Accounting Association, a través de la Accounting Education Change Commission (AECC, 1990, appendix B), se han pronunciado acerca de algunas de las habilidades específicas que se deben desarrollar a través del proceso educativo de formación del profesional contable:

- Habilidades intelectuales: pensamiento lógico, razonamiento inductivo y deductivo, capacidad para la investigación y análisis crítico.
- Habilidades interpersonales: habilidad para el trabajo en equipo, de organización y delegación de tareas, de resolución de conflictos.
- Habilidades de comunicación: habilidad para presentar, discutir y defender puntos de vista con eficacia tanto de forma oral como escrita.
- Conocimiento y habilidades contables.
- Capacidades y actitudes personales: pensamiento creativo, integridad y compromiso con el aprendizaje permanente.

El portafolio del estudiante posee, en este sentido, un alto potencial para identificar numerosas de las competencias transversales y específicas que, como se ha visto, debe desarrollar el estudiante de materias contables.

3. MÉTODO

Las nuevas exigencias que el proceso de evaluación exige en el marco del EEES favorecen la toma de decisiones más precisas relacionadas con la marcha de los procesos de aprendizaje por parte de los profesores, así como la reconducción por parte de los alumnos de su propio aprendizaje (Solabarrieta y Villardón, 2003).

La evaluación es uno de los aspectos didácticos de mayor relevancia en el ámbito universitario ya que los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas por los estudiantes están directamente influidos por el sistema de evaluación utilizado, como ya se ha comentado. Se trata además de un proceso del que los alumnos no pueden

⁶ Resulta evidente que los estudiantes no preparan ni trabajan de la misma forma una asignatura cuya evaluación final vaya a realizarse mediante un examen tipo test, a través de preguntas de desarrollo o bien resolviendo casos prácticos.

sustraerse, por lo que es realmente complicado para ellos poder evitar un mal sistema de evaluación.

Dado que la labor evaluadora trata de reunir informaciones de los procesos y sus contextos con las personas que participan en ese aprendizaje, es preciso avanzar en la concepción de modelos capaces de responder a la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y de los modelos de evaluación que posean valor formativo (Barragán, 2005: 123-124).

El proyecto de innovación en el que se enmarca la experiencia objeto de este trabajo trató de dar respuesta a estas cuestiones en el ámbito de una asignatura concreta, Consolidación de estados contables, de una titulación universitaria (Diplomatura en Ciencias Empresariales) inmersa en el proceso de reforma para su adaptación al EEES.

El modelo de evaluación planteado en la asignatura fue el del portafolio del estudiante, tratando así de superar los inconvenientes e insatisfacciones que en numerosas asignaturas de la rama de las ciencias sociales han tenido algunos modelos de evaluación universitaria (Brown y Glasner, 2003: 24).

Cottell y Harwood (1998) consideran, en este sentido, que un proceso de evaluación continua consigue mejorar el aprendizaje efectivo de los estudiantes en las clases de contabilidad y puede sustituir las tradicionales técnicas de evaluación a través de exámenes formales por escrito. Para estos autores es importante contar con un feedback regular y oportuno acerca de cómo progresa la clase, así como disponer de una visión más completa del nivel y dispersión del grupo de aprendizaje en un momento determinado de tiempo.

El objetivo de este proyecto era, por tanto, conseguir un aprendizaje efectivo mediante un proceso activo y dinámico, tratando de que las estudiantes fueran proactivas y se comprometieran personalmente, asumiendo la responsabilidad en el desarrollo de sus propios hábitos de estudio y de aprendizaje.

En esta experiencia en particular, las características de la asignatura "*Consolidación de estados contables*" han marcado profundamente el tipo de alumnado y por tanto, la posibilidad de aplicación del portafolio. Como ya se ha comentado, se trata de una asignatura optativa de la Diplomatura de Ciencias Empresariales, de 6 créditos, que además no forma parte de ninguno de los dos itinerarios entre los que pueden escoger los estudiantes cuando llegan a 3º curso (Marketing o Contabilidad Pública y Sectorial). Ello, unido al bajo número de matriculaciones en la titulación y al hecho de que se trata de una asignatura muy técnica, ha sido determinante para que la matrícula de la asignatura sea muy baja.

Lejos de constituir un inconveniente, para el profesor, ésta es una gran ventaja dado que a lo largo de los años hemos podido comprobar⁷ que los estudiantes que se matriculan lo hacen porque están realmente interesados en profundizar en el estudio de las características de los grupos de empresas desde un punto de vista contable, objeto de la asignatura. Es de destacar que se trata de estudiantes que ya han adquirido a lo largo de los cursos precedentes un buen nivel de formación en materia contable (lo que para Cottell y Harwood (1998: 556) puede aumentar la eficacia y la eficiencia docente) y que pretenden adquirir un elevado grado de formación específica.

Por todo ello, el grupo en el que se desarrolló la experiencia fue de pequeña dimensión, muy homogéneo, con similares intereses, motivaciones y formación, lo que facilitó el compromiso personal con el aprendizaje y el interés en la temática de la

⁷ El trabajo con grupos pequeños permite una cierta eliminación de distancias entre el alumnado y el profesor así como un contacto más cercano y personal, de forma que es habitual poder mantener conversaciones informales en las que cuestiones relacionadas con la motivación e intereses por la asignatura se pongan de manifiesto.

asignatura por parte de las estudiantes. Entendemos que de esta forma, se facilita un aprendizaje profundo en el que se hace uso de los conocimientos previos y se potencia el desarrollo de un marco para entender cómo encajan las diferentes partes de la disciplina (Sharma, 1997; Hall et al., 2004).

En este contexto, se decidió plantear el desarrollo del portafolio a las alumnas matriculadas en la asignatura, siguiendo de alguna forma la invitación de Samkin y Francis (2008: 262) en la que estos autores *“animan a otros a considerar el uso de esta forma de evaluación para desarrollar un enfoque profundo en el aprendizaje por parte de estudiantes de contabilidad, en particular en situaciones en las que se tiene el lujo de disfrutar de clases pequeñas”*.

Por todo ello, se propuso al grupo de clase la posibilidad de elegir entre un sistema de evaluación tradicional con examen al finalizar el cuatrimestre o bien la realización de un portafolio, como una técnica pedagógica a través de la cual se podrían desarrollar las mencionadas capacidades, de forma que las estudiantes participantes pudieran evaluar y valorar por sí mismas los progresos en su aprendizaje y a través del que tendrían la oportunidad de reflexionar para continuar avanzando en éste, participando activamente en el proceso. El resultado fue una aceptación del 100% del alumnado en la utilización del portafolio como metodología de aprendizaje y evaluación, permitiendo una interacción perfecta entre docente y discentes, que en todo momento mostraron su interés por esta metodología.

En numerosas experiencias de trabajo con portafolio que se han consultado, suele ser habitual que se exija a los estudiantes que, para poder acogerse a la evaluación a través de portafolio, la asistencia y participación continuada en las clases supere un determinado umbral (entre un 75% y un 80%). Sin embargo, las especiales características del grupo de docencia sobre el que se ha realizado este proyecto no ha hecho necesario el cálculo de estos niveles, contando con una asistencia y participación continuada a lo largo de todo el cuatrimestre.

A través de la utilización del portafolio nos planteamos no sólo el objetivo general de cambiar el método de evaluación sino también, y sobre todo, alcanzar un tipo de aprendizaje basado en el trabajo continuo y la participación activa del alumnado durante el desarrollo de las clases. Se ha tratado así de adoptar un nuevo rol como docente a través de la observación directa del trabajo de las alumnas y de sus habilidades.

A la hora de implementar la herramienta, se tomaron como referencia las cinco etapas que Rico y Rico (2004: 30) sugieren en el proceso de elaboración de un portafolio:

1. Determinar por qué se ha decidido introducir el portafolio en la asignatura. Entre algunas de las razones ya apuntadas en párrafos precedentes, estos autores destacan su utilidad para documentar el proceso de aprendizaje, así como para evaluar lo que ha aprendido el alumnado, el esfuerzo que le ha supuesto, su progreso y los logros alcanzados. Además, no hay que olvidar que el portafolio permite una mejor comprensión de cómo aprenden los estudiantes y encuentran los significados, aportando evidencias más enriquecedoras sobre su proceso de aprendizaje (Cambridge et al., 2001: 24).
2. Especificar el soporte concreto en el que habrá de realizarse el portafolio: papel, CD-Rom, Internet, etc. En nuestro caso, se optó por una presentación final en papel⁸, si

⁸ En el futuro, se planteará la posibilidad de desarrollar un portafolio digital utilizando herramientas tecnológicas al objeto de coleccionar las evidencias del proceso de aprendizaje. El portafolio digital añade algunas ventajas al tradicional como son su portabilidad y accesibilidad, así como la integración de herramientas tecnológicas en el proceso, que permiten disponer de interesantes utilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, el hipertexto.

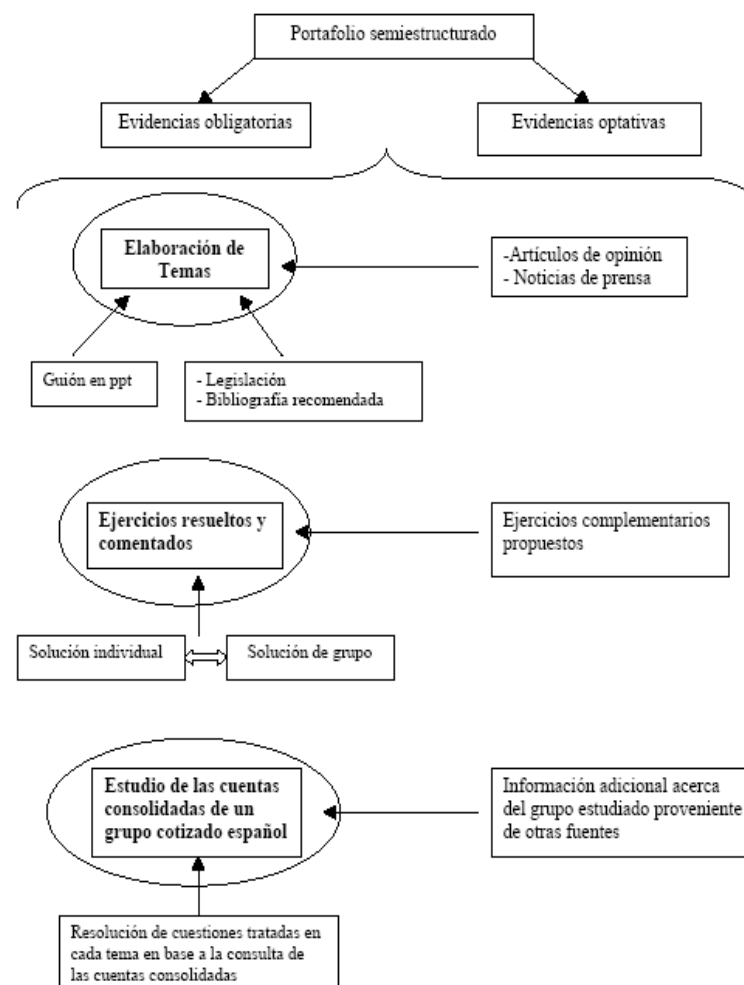
bien a lo largo del cuatrimestre ha sido también frecuentemente utilizado el correo electrónico para la presentación de diversas evidencias.

3. Determinar el contenido del portafolio (Gráfico 1). En este sentido, es necesario definir varias cuestiones como son:

- El tipo de portafolio (libre, semiestructurado, estructurado) y las partes que debe contener.

En la experiencia que se relata, la metodología de la clase magistral no se abandonó completamente, sino que se siguió impartiendo al inicio de cada uno de los temas una breve exposición teórica ofreciendo un guión o contenidos mínimos, junto con una breve explicación y ejemplos de aplicación práctica, todo ello a través de presentaciones en power point.

Gráfico 1. Modelo de portafolio aplicado



Fuente - Elaboración propia

Con el trabajo en el aula se trataron de desarrollar competencias como son la interrelación entre diferentes conceptos, la capacidad de síntesis, la argumentación, la comprensión y el análisis crítico de artículos especializados, así como capacidades de abstracción, deducción e inducción. Se trató en todo momento de mantener una continua interacción entre las estudiantes y la profesora.

Esta ha sido la base sobre la que se ha animado a las estudiantes para que completaran la información disponible a través de artículos de opinión de revistas especializadas, artículos de prensa que versaran sobre grupos de empresas así como ejercicios propuestos para que fueran resueltos bien de forma individualizada por cada estudiante, bien de forma conjunta por todas ellas.

En definitiva, el modelo que se propuso a las estudiantes fue de tipo semiestructurado, en tanto que sobre la base de los contenidos mínimos fijados, las alumnas podían completar el tema con documentación adicional. Con este planteamiento, se trató de que se alcanzara una buena comprensión de la disciplina así como el desarrollo de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, cuestiones que resultan fundamentales para autores como Booth *et al.* (1999) o Hall *et al.* (2004), en aras de alcanzar un aprendizaje de calidad en contabilidad.

Los ejercicios propuestos en cada uno de los temas debían ser realizados en clase y las soluciones comentadas por cada una de las alumnas. En ocasiones se optó por que se hiciera una "corrección entre iguales" de forma que las soluciones propuestas se intercambiaban entre las estudiantes: cada una de ellas tenía el ejercicio resuelto de otra compañera y podía corregir, comentar o revisar la solución propuesta por "su igual". De esta forma, se trataba de motivar a las estudiantes a replantearse sus propias soluciones a la vez que animaban el diálogo y la discusión de alternativas en clase.

Posteriormente estos ejercicios eran resueltos en el aula por la profesora. En el portafolio entregado debían figurar tanto la solución propuesta por cada estudiante, como, en su caso, la solución correcta comentada, tratándose así de potenciar la autoevaluación. Además, cada alumna debió elegir un grupo de empresas distinto y conseguir las cuentas anuales consolidadas del último ejercicio que estuvieran disponibles.

La elección se realizó entre compañías cotizadas, por la facilidad de acceso a la información contable precisada.

En base a estas cuentas, en cada uno de los temas que se iban abordando se planteaban cuestiones que ellas debían resolver o contestar consultando la información consolidada del grupo elegido. Además, se animó a las estudiantes a que complementaran la información disponible en los documentos contables del grupo estudiado consultando otro tipo de fuentes: fundamentalmente prensa, tanto escrita como on-line, y páginas web de información financiera y/o corporativa. Con la necesaria reflexión que todo este proceso implicaba, se trató de potenciar en las estudiantes el desarrollo de una actitud inquisitiva así como la capacidad de actualizar sus conocimientos y habilidades continuamente (Samkin y Francis, 2008: 237).

- El listado de elementos obligatorios y optativos.

Como acabamos de comentar, el modelo de portafolio propuesto debía constar de una serie de evidencias obligatorias más otras evidencias de apoyo y complemento.

- El contenido, debiendo incluir todo el trabajo realizado individualmente por cada estudiante, así como los ejercicios que habían sido solucionados en grupo.
- La organización. Se propuso que ésta fuera según el temario de forma que cada uno de los temas debía contener:

- Un índice inicial de los contenidos.
- El desarrollo de cada uno de ellos, incluyendo todas las evidencias recopiladas. También se incorporaban aquí los ejercicios resueltos de forma individual o colectiva, comentando las soluciones obtenidas y el proceso para su obtención.
- La bibliografía consultada.

En definitiva, las alumnas podían incluir toda la documentación e información que consideraran conveniente. Ello permitió constatar el interés de las estudiantes por autoformarse, así como sus inquietudes personales en el ámbito de su formación profesional. En este sentido, la accesibilidad de la información a través fundamentalmente de Internet supuso un acicate nada despreciable para la búsqueda y selección de información.

4. Planificar el seguimiento del alumnado. Se optó por una revisión de las distintas partes del portafolio en cuanto al proceso de elaboración, si bien también se realizó en relación al producto final. Ello ha supuesto un seguimiento de los trabajos de cada estudiante para facilitar la devolución de comentarios a cada una de ellas y fomentar su reflexión y pensamiento crítico, cuestiones éstas consideradas como indispensables en el proceso educativo por autores como Hogan (1995) y Cunningham (1996). De este modo, el portafolio fue, además de una herramienta de evaluación, una herramienta de comunicación y didáctica entre la profesora y las alumnas; éstas iban mostrando sus logros y obtenían respuesta y orientación de aquella (Samkin y Francis, 2008: 246).

5. Finalmente, para el establecimiento de evidencias de cara a la evaluación se asignaron pesos al contenido y presentación de los productos finales de cada uno de los temas abordados, tratando de dimensionar la evaluación desde una perspectiva que considerara el proceso y reconociera el valor del resultado. También se ha considerado en la valoración final el proceso de aprendizaje global por parte del alumnado en la asignatura, siguiendo la recomendación de Brookfield (1995: 97) para quien además de proporcionar a los participantes en la elaboración del portafolio una guía especificando el contenido del mismo, se debe de alguna forma reconocer y recompensar el esfuerzo realizado.

Los criterios de evaluación se expusieron al inicio del cuatrimestre a fin de que las alumnas supieran cómo y en función de qué iban a ser evaluadas. Hay que tener presente que esta nueva forma de evaluación podía generar algunas incertidumbres y quizá una cierta ansiedad, por lo que se consideró imprescindible que contaran con directrices específicas desde el comienzo del curso (Barclay, 1996).

El modelo de portafolio propuesto ha tratado de esta forma de cumplir con los tres atributos que según November (1996: 119) debe poseer un buen portafolio, es decir, ser amplio en relación a los contenidos incluidos por el estudiante; presentar una aproximación profunda y exhaustiva a los temas tratados y mostrar la evolución en los aprendizajes a través de la capacidad para interrelacionar los distintos temas.

Asimismo, las capacidades y habilidades que se trataron de promover podemos resumirlas en:

- Potenciar la autonomía de cada alumna, incentivando el trabajo autónomo con el fin de favorecer su aprendizaje significativo.
- Favorecer el pensamiento reflexivo y crítico, en tanto que los contenidos que finalmente se incluían en cada tema debían estar comentados/explicados por el estudiante.
- Fomentar la participación activa del alumnado durante el transcurso de la clase.
- Desarrollar la capacidad de comunicación y la capacidad para buscar, interpretar y evaluar información de fuentes diversas.

La realización del portafolio tiene naturaleza participativa en tanto que precisa de la intervención no sólo del estudiante sino también de sus compañeros (en tanto que se deben desarrollar tareas conjuntas), así como del profesor. A este respecto, a lo largo del cuatrimestre se ha promovido la tutoría con cada estudiante a fin de comprobar el desarrollo de cada uno de los portafolios, orientar acerca de los contenidos y resolver las dudas que iban surgiendo. Se ha evitado, no obstante, dar calificaciones parciales de cada uno de los temas que se trataban con el fin de mantener la motivación y buena predisposición que en todo momento han mostrado las alumnas.

No obstante, sí se les proporcionaron unas pautas mínimas acerca de aspectos que serían valorados, diferenciando entre:

- Cuestiones de fondo:
 - Contenido teórico de cada tema, valorando especialmente la información recopilada por las estudiantes en relación con el tópico que se había desarrollado.
 - Ejercicios resueltos, incluyendo comentarios y análisis de las soluciones planteadas.
 - Análisis de las cuentas consolidadas del grupo de empresas elegido en que se pusiera de manifiesto el tratamiento dado por el mismo a las cuestiones tratadas en el tema.
 - Bibliografía consultada.
- Cuestiones de forma:
 - Presentación: títulos, gráficos, ortografía, estilo, riqueza de vocabulario.
 - Planteamiento: claridad, orden.

Al terminar el curso se evaluaron todos los materiales del portafolio y se ofreció una nota final.

4. RESULTADOS

La experiencia docente que se describe en este trabajo ha servido para asistir tanto a las estudiantes como a la profesora en el proceso de evaluación respecto de la adquisición de los logros y competencias deseadas.

Como señala Castillo (2004: 565) el portafolio puede servir también para detectar fortalezas, debilidades e intereses particulares, documentar las capacidades e intenciones del alumnado respecto a asumir riesgos, practicar y acentuar la reflexión personal, enfatizar la importancia tanto del proceso como del producto, desarrollar metas de corto y de largo plazo y proveer al profesor de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de sus estudiantes.

Por ello, al finalizar el cuatrimestre se propuso a las estudiantes que reflexionaran acerca de la experiencia y que respondieran de forma totalmente anónima a un sencillo cuestionario. El objetivo era contar con un DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) de la experiencia el primer año de su puesta en práctica a fin no solamente de recoger la valoración de las participantes sino también de contar con sus sugerencias acerca de la elaboración del portafolio.

El cuestionario contenía únicamente cuatro apartados en forma de preguntas abiertas destinadas a conocer cuáles eran las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que, a su juicio, presentaba la aplicación del portafolio como metodología docente.

Dado que se trataba del primer año en que se implementaba esta metodología, se trataba de pulsar la opinión de las principales protagonistas del mismo. Se les animó a que sus reflexiones no sólo se circunscribieran a la asignatura en la que habíamos llevado a cabo la aplicación del portafolio, sino que trataran de extrapolarlo a otras

asignaturas. Como orientación, se propuso que reflexionaran en sus respuestas acerca del aprendizaje, la organización, la carga de trabajo, etc. de esta metodología.

Seguidamente se indican las principales ideas que se extrajeron de sus respuestas.

- *Debilidades del portafolio:*

- Elevado coste en tiempo dedicado a la asignatura.

Esta es una opinión recurrente de las estudiantes, siendo una de las debilidades más frecuentemente señaladas por los alumnos participantes en diversas experiencias de trabajo con portafolio (Martínez, 2009: 297; Barragán *et al.*, 2009: 98; Elango *et al.*, 2005: 513; Samkin y Francis, 2008: 256).

- Para algunas asignaturas, especialmente de carácter troncal y de primeros cursos, las estudiantes consideraban difícil su evaluación completa a través del portafolio. Únicamente veían viable su aplicación en las actividades prácticas.

De hecho, su apreciación se corresponde con algunas de las experiencias que se han consultado en las que suele ser habitual que, en las primeras puestas en práctica de esta metodología y también en aquellos grupos relativamente numerosos, se combine la utilización del portafolio con otras herramientas de evaluación, incluyendo el tradicional examen de conocimientos (Fernández y Frías, 2009: 153; Pina y Almansa, 2009: 127; Armengol *et al.*, 2009: 5).

- *Amenazas del portafolio:*

- Inadecuada planificación del tiempo por parte del estudiante.

Según sus propias palabras, uno de los problemas que se encontraron en los primeros días de aplicación de esta metodología fue el enfrentarse al calendario y a la temporalización de actividades propuesta, riesgo que también ha sido destacado por algunos autores como Martínez (2009: 297) o Elango (2005: 513).

- El tiempo necesario para el desarrollo de los temas puede ser incompatible con el seguimiento de otras asignaturas.

A juicio de las estudiantes, podría resultar dificultosa la llevanza de varios portafolios a la vez debido, en parte, al tiempo que es necesario dedicarle y también a la amenaza comentada en el párrafo anterior. En experiencias similares, también se ha detectado este inconveniente (Dema *et al.*, 2006: 118; González, 2009: 5). No obstante, Samkin y Francis (2008: 255) encuentran en su trabajo que aquellos estudiantes que han dedicado más tiempo a la elaboración de su portafolio aprecian más los beneficios de aquel.

- *Fortalezas del portafolio:*

- Fomenta la capacidad de planificar el tiempo.

Aunque en un primer momento, y fundamentalmente por falta de hábito, las alumnas reconocen que se vieron agobiadas por la exigencia de presentación de evidencias, esto les sirvió de acicate para organizarse mejor el tiempo, de forma que el cumplimiento de las tareas no llegara a representar un inconveniente en el desarrollo del portafolio. También Barberá *et al.* (2009: 207) coinciden con las estudiantes en que esta es una de las fortalezas de esta herramienta.

- Motiva hacia el trabajo continuo.

Relacionado con lo anterior, las alumnas reconocen que han adquirido un hábito de trabajo, necesario para el adecuado seguimiento de la asignatura, que también es destacado en otras experiencias (Barberá *et al.*, 2009: 205; Esteban, 2009: 266).

- Incita al alumno a la búsqueda de información, así como a su selección y análisis.

En el grupo en que se llevó a la práctica esta experiencia, éste resultó ser, en su opinión, un elemento muy valorado ya que hasta el momento habían sido elementos pasivos en la construcción de sus aprendizajes, si bien reconocieron las dificultades iniciales del cambio de sistema.

- Potencia la participación en el aula y permite percibir la importancia de dicha participación como herramienta que favorece el aprendizaje.

Esta fortaleza, señalada por diversos autores (Dema *et al.*, 2006: 115; Esteban, 2009: 266; Samkin y Francis, 2008: 254), fue también puesta de manifiesto por las estudiantes. En cualquier caso, hay que tener presente las especiales circunstancias en que se desarrolló la experiencia, es decir, el limitadísimo número de participantes, que indudablemente favoreció que se destacara esta cuestión.

- Permite comprender mejor los contenidos y su asimilación.

En relación a este tema destacado, entre otros, por Dema *et al.* (2006: 116), Barberá *et al.* (2009: 201-205) y Samkin y Francis (2008: 254), las estudiantes mostraron unanimidad en sus respuestas de forma que, para todas ellas, el desarrollo del portafolio les había facilitado el estudio y la comprensión de los distintos temas tratados en la asignatura.

- *Oportunidades del portafolio:*

- La calificación final no está ligada a una única nota procedente de un examen.

Sigue siendo relativamente habitual que en numerosas asignaturas, fundamentalmente cuatrimestrales, se vincule la calificación final a la obtenida en un examen de tipo tradicional. A pesar de ser un sistema extendido y conocido por los estudiantes, lo perciben como excesivamente "arriesgado" en el sentido que no se realiza otro tipo de evaluación sino que se vincula a una única prueba la calificación final que se obtiene en la asignatura. Por ello, para las alumnas encuestadas, el portafolio presenta una evidente ventaja, que les permite comprobar cómo se van produciendo sus avances en la asignatura a medida que trabajan a lo largo del cuatrimestre, opinión compartida también por los estudiantes encuestados por Dema *et al.* (2006: 118).

- Relacionado con lo manifestado en el párrafo anterior, las estudiantes participantes estiman que disponen de más posibilidades de superar la asignatura en tanto que cada tema es evaluado/revisado al finalizar la preparación del mismo, lo que las hace conscientes de su evolución en la materia (Samkin y Francis, 2008: 254).
- Esta metodología ha potenciado la confianza de las alumnas en sí mismas, pues les ha motivado a hacer los diferentes tipos de tareas con una independencia y autonomía que ha sido valorada positivamente por las estudiantes, acostumbradas a ser mucho más pasivas en sus aprendizajes (Samkin y Francis, 2008: 257).

Junto con el DAFO extraído de las respuestas de las estudiantes, es necesario que también a nivel del profesorado se realice un análisis similar. En este sentido, las reflexiones personales que podemos hacer tras la realización de la experiencia por primera vez están necesariamente condicionadas por las especiales circunstancias en que ésta se ha desarrollado, con un número muy reducido de participantes que se vincularon absolutamente y desde el principio tanto con la asignatura como con la nueva metodología aplicada. Por ello, resulta fácil destacar las fortalezas del portafolio para su aplicación en grupos de docencia reducidos y especialmente en aquellos en los que habitualmente los alumnos asisten a clase de una forma continuada y disponen de tiempo para asumir semanalmente las actividades propuestas por el profesor. Asimismo, compartimos la opinión ya manifestada por otros autores (Armengol *et al.*, 2009: 15; González, 2009: 5) en relación a la potenciación de la autoevaluación, en tanto que el alumno es consciente en todo momento de los progresos que va haciendo, así como de las dificultades con que se va encontrando.

Por otra parte, consideramos que al profesor se le presenta una fantástica oportunidad para efectuar un seguimiento continuo del alumno lo que permite realizar una valoración continuada de los progresos que éste va haciendo (Barberá *et al.*, 2009: 210; Martínez, 2009: 296; Samkin y Francis, 2008: 260).

No obstante, también debemos ser conscientes que, tal y como se ha planteado esta iniciativa, se hubieran puesto de manifiesto algunas debilidades si se hubiera aplicado en un grupo grande. Indudablemente el seguimiento de los estudiantes hubiera supuesto un elevado coste de trabajo para el profesor (Samkin y Francis, 2008: 260), dificultando la aplicabilidad de esta metodología. Esta debilidad, señalada también por algunos autores (Armengol *et al.*, 2009: 16; Martínez, 2009: 297), no imposibilita totalmente su uso si se establecen los mecanismos adecuados para su seguimiento ya que, como señala Esteban (2009: 266), *"la aplicación en grupos muy numerosos se vio facilitada por la existencia de un conjunto amplio de fichas y formularios que estandarizaran los formatos de recogida de información pues ello agilizaba bastante las tareas de seguimiento y evaluación. Aún así, el esfuerzo del profesorado fue muy elevado"*.

Por otra parte, la aplicación del portafolio tradicional resulta más sencilla en aquellas asignaturas en las que esté garantizada la presencia asidua y constante del alumnado. Cuando el estudiante está trabajando o únicamente puede asistir a clase de vez en cuando, por tener por ejemplo que asistir a otras asignaturas, resulta mucho más interesante la elaboración de un e-portfolio pues facilita la accesibilidad a estos alumnos.

También consideramos una debilidad de esta metodología el hecho de que no sea, a pesar de la existencia de numerosas experiencias, un modelo suficientemente testado ni por alumnos ni por profesores, en especial en el área contable. En el caso de los estudiantes, la incertidumbre inicial ante lo desconocido puede desembocar en el abandono de la metodología y la elección del método tradicional del examen (Dema *et al.*, 2006: 119). En palabras de Agra *et al.* (2002: 7) *"para una gran parte, la incertidumbre producida por el cambio es más poderosa que la incipiente motivación por experimentar una propuesta metodológica que (...) hace descansar en sus manos el protagonismo de su formación"*. Por otra parte, en cuanto a los profesores, es preciso reconocer que resulta imprescindible la necesidad de formación específica ya que, como indica Barragán *et al.* (2009: 97), *"pese a la satisfacción mostrada por éste en las experiencias realizadas, conviene destacar que las personas participantes en la experiencia cuentan con una formación específica en didáctica, pedagogía y metodología de trabajo en educación que es necesaria para llevar a cabo la puesta en marcha de este tipo de metodologías"*.

Asimismo existen, a nuestro juicio, algunas amenazas que pueden llegar a dificultar la difusión de esta metodología en las aulas universitarias.

En este sentido, la presión externa de otras asignaturas que requieren mucho tiempo dificulta que el alumno pueda cumplir puntualmente con las tareas que va señalando el profesor, ya que no tienen tiempo para hacerlas.

Otro resultado no deseado puede ser, si la planificación de tareas y el calendario de entregas no se fija adecuadamente y/o los alumnos no planifican correctamente el tiempo, que éstos sigan con la inercia de los sistemas tradicionales de evaluación *"dejando todo para el final"* y completando el portafolio de forma apresurada (Talavera y García, 2009: 221).

También se puede generar entre los estudiantes alguna incertidumbre en relación a la posible imprecisión de la calificación numérica a través de la evaluación continua, máxime si no se ha explicitado con claridad la ponderación de las distintas tareas a realizar (Barberá *et al.*, 2009: 206).

En cualquier caso, la utilización del portafolio como metodología docente está indisolublemente unida al interés y ánimo mostrado por los profesores para su implementación; por ello, no es desdeñable el recelo ante la formación basada en competencias manifestada por algunos profesores (Marquès, 2007: 13) asociándola con el descenso en el nivel tradicional, más memorístico, de adquisición y comprensión de conocimientos. Esta posible amenaza, generalmente reflejo de una apreciación subjetiva, debe ser testada, a nuestro modo de ver, en el contexto de cada materia en concreto. En este sentido, resulta indicativa la experiencia descrita en Barragán *et al.* (2009: 95) tras la que las autoras señalan, a la vista de los resultados obtenidos por los estudiantes, que *"la utilización de la nueva manera de evaluar (...) no supone ninguna regresión en el dominio de contenidos; es más, posiblemente aprendan mejor los contenidos"*.

5. CONCLUSIONES

La renovación metodológica propiciada por la creación del EEES puede constituir una oportunidad de mejora de las prácticas educativas, que ya pueden implementarse en algunas asignaturas dadas las condiciones existentes.

La experiencia docente que se ha relatado en este trabajo trató de diseñar una asignatura altamente técnica desde el punto de vista contable como es *"Consolidación de estados contables"*, desde las competencias, integrando la teoría con la práctica y favoreciendo el aprendizaje activo de las estudiantes participantes, mediante la aplicación del portafolio del estudiante.

El resultado final de esta experiencia ha sido altamente satisfactorio, tanto en cuanto al resultado académico obtenido como de experiencia personal de los alumnos y de la propia profesora. En cualquier caso, creemos que la definición del modelo de portafolio a utilizar, así como las condiciones en que se vaya a realizar, tienen que ser lo más exhaustivas posible para evitar la desincentivación del alumnado. Hay que tener presente que en la actualidad las clases magistrales y la evaluación mediante examen único al finalizar el periodo de docencia siguen siendo el método más habitual de enseñanza-aprendizaje-evaluación en muchas aulas universitarias; por ello, ése es el método que los alumnos conocen, al que están habituados y con el que han aprendido a manejarse; cualquier cambio que se plantee debe estar lo suficientemente acotado para no introducir incertidumbres entre el alumnado que pudieran ensombrecer las ventajas de una nueva metodología.

En la experiencia descrita, la eficacia en cuanto a la aplicabilidad del portafolio se ha contrastado en base a tres parámetros:

- Las calificaciones obtenidas por las estudiantes que, voluntariamente, quisieron unirse a la experiencia.
- Las opiniones de las propias estudiantes al finalizar la experiencia, recogidas a través de un cuestionario DAFO propuesto por la profesora.
- La opinión de la profesora responsable de la asignatura. En relación al primero de ellos, los resultados fueron excelentes, siendo las calificaciones un sobresaliente y dos notables.

En relación a la evaluación anónima de la experiencia efectuada por las estudiantes involucradas, éstas mostraron un alto grado de aceptación de esta metodología, novedosa también para ellas. En sus respuestas destacan las fortalezas del portafolio, si bien señalan como principal debilidad el elevado coste en términos de tiempo y esfuerzo empleados. En cualquier caso, son conscientes de las especiales circunstancias en que la experiencia se ha llevado a cabo, por lo que se muestran un tanto escépticas en cuanto a su aplicabilidad en grupos de docencia numerosos.

La metodología de trabajo les permitió, en su opinión, percibir la utilidad práctica de la asignatura dado que se trabajó con las cuentas consolidadas de grupos de sociedades cotizadas. Ello les permitió entender la dimensión práctica de la asignatura y su aplicación a la vida real.

Además, las alumnas percibieron la importancia de la participación como herramienta para favorecer el aprendizaje significativo. En su opinión, trabajar los diferentes contenidos de la asignatura con un cierto grado de autonomía facilitó el aprendizaje y su asimilación. Éste último es un aspecto negativo que apuntan en relación a los modelos de evaluación mediante examen de tipo memorístico puesto que tras la realización del mismo suelen tener la sensación de "no recordar nada". Por tanto, podemos considerar que con el trabajo guiado se logró un aprendizaje significativo por parte del alumnado, reconocido asimismo por éste.

En cuanto a la valoración de la profesora, en las condiciones en que se ha llevado a cabo la aplicación del portafolio, consideramos que ésta ha constituido una buena práctica educativa y evaluadora, muy enriquecedora a nivel personal y que ha permitido, tras el feed-back recibido a través de las opiniones y resultados obtenidos de las estudiantes participantes, obtener información muy valiosa sobre el funcionamiento y mejora de la herramienta para posteriores cursos.

No obstante, y dado que no es despreciable el incremento de tiempo de trabajo que esta metodología conlleva para el profesor, en relación con el utilizado con métodos tradicionales, consideramos que en contextos distintos al que se ha aplicado (recordemos que la experiencia se ha desarrollado en una asignatura optativa con un muy bajo número de estudiantes), se hace imprescindible el diseño de herramientas que permitan gestionar adecuadamente al profesor ese mayor volumen de trabajo. A nuestro modo de ver, ello supone que el papel protagonista que los alumnos tienen en su propio proceso de aprendizaje debe ir necesaria y continuamente acompañado de la labor del profesorado orientando y tutorizando dicho proceso a lo largo del desarrollo de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (AECC) [1990]: *Position Statement nº 1 Objective of education for accountants*. American Accounting Association. Disponible en <http://aaahq.org/AECC/pdf/position/pos1.pdf>
- AGRA, M. J.; GEWERC, A. Y MONTERO, M. L. [2002]: "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales". *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Ciudadanía*. Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio: 1-9. Disponible en http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/c45.pdf
- ANDERSON, E. (ed) [1993]: *Campus use of the teaching portfolio: twenty-five profiles*. American Association of Higher Education, Washington, DC:
- ARMENGOL, J.; HERNÁNDEZ, J.; MORA, J.; RUBIO, J.; SÁNCHEZ, F.J. Y VALERO, M. [2009]: "Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC". *Red U-Revista de docencia universitaria, Número monográfico III: 1-17. Portafolios electrónicos y educación superior en España*. Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m3/
- AUSTIN, Z.; CROTEAU, D.; MARINI, A. Y VIOLATO, C. [2003]: "Continuous Professional Development: The Ontario Experience in Professional Self-Regulation Through Quality Assurance and Peer Review". *American Journal of Pharmaceutical Education* 2003; 67 (2): 1-11.
- BARBERÁ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A. Y GUASCH, T. [2006]: "Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol 3, nº 2, octubre: 55-66. Disponible en http://www.ouc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

- BARBERÁ, E., AGUADO, G. Y RODERA, A. [2009]: "Evaluación y aprendizaje basado en competencias. Implementación del e-portfolio en una Universidad Virtual". *Incluido en Martínez, M.J. (Coord.) [2009]: 190-213.*
- BARCLAY, J. [1996]: "Learning from experience with learning logs". *Journal of management development*, 15 (6): 28-43.
- BARRAGÁN, R. [2005]: "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4f (1): 121-139.
- BARRAGÁN, R., GARCÍA, R., BUZÓN, O., REBOLLO, M. A. Y VEGA, L. [2009]: "E-portafolios como estrategia de aprendizaje y evaluación: innovación en el EEES". *Incluido en Martínez, M.J. (Coord.) [2009]: 74-100.*
- BARRETT, H. [2001]. "Electronic Portfolios". Disponible en <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>.
- BEATTIE, V.; COLLINS, B. Y MCINNIS, B. [1997]: Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting education: an international journal*, 6 (1): 1-12.
- BERMAN, R. Y MCCARTNEY, S. [1995]: "Competente is not enough: meta-competence and accounting education". *Accounting education*, 4(1): 43-53.
- BIRD, T. [1997]: "El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades". En J. Millman y L. Darling Hammond (Eds). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid. La Muralla: 332-351.
- BONK, C. J. Y SMITH, G. S. [1998]: "Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum". *Journal of accounting education*, 16 (2): 261-293.
- BOOTH, P; LUCKETT, P. Y MLADENOVIC, R. [1999]: "The quality of learning in accounting: the impact of approaches to learning on academic performance". *Accounting education: an international journal*, 8 (4): 277-300.
- BROOKFIELD, S. D. [1995]: *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROWN, J. O. [2002]: "Know thyself: the impact of portfolio development on adult learning". *Adult education quaterly*, 52(3): 228-245.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (edit) [2003]: *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CAMBRIDGE, B.L.; KAHN, S.; TOMPKINS, D.P. Y YANCEY, K.B. (Eds) [2001]: *Electronic portfolios: emerging practices in student, faculty and institutional learning*. Washington DC. Presidential task form on pyscological in education.
- CANO GARCÍA, E. [2005]: *El portafolios del profesorado universitario*. Octaedro Ediciones. Barcelona.
- CASTILLO, S. [2004]. "Use y proporcione retroacción"; en Villar Angulo L. M.(Coord.), *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Educación: 557-573.
- CHANG, CH. [2001]: "A study on the evaluations and efectiveness analysis of we-based learning portfolio (WBLP)". *British Journal of educational technology*, 32(4): 435-458.
- CHEN, H. I.; CANNON, D. ; GABRIO, J. ; LEIFER, L.; TOYE, G. Y BAILEY, T. [2005]: "Using wikis and weblogs to support reflective learning in an introductory engineering design course". *Incluido en Human Behaviour in design '05*. Gero, J. S. y Lindemann, U. (eds), Key centre of design computing and cognition, University of Sydney: 95-105.
- CORDERO, G. [2002]: *Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (Universidad Autónoma de Baja California), México
- COROMINAS, E. [2000]: "¿Entramos en la era portafolios?". *Bordón*, 52 (4): 509-521.
- COTTELL, P. G. Y HARWOOD, E. M. [1998]: "Using classroom assessment techniques to improve student learning in accounting classes". *Issues in accounting education*, 13(3): 551-564.

- CUNNINGHAM, B. M. [1996]: "How to restructure an accounting course of enhance creative and critical thinking". *Accounting education: a journal of theory, practice and research*, 1 (1): 49-66.
- DART, B. C.; BOULTON-LEWIS, G. M.; BROWNLEE, J. M. Y MCCRINDLE, A. R. [1998]: "Change in knowledge of learning and teaching through journal writing". *Research papers in education*, 13 (3): 291-319.
- DAY, M. M.; KAIDONIS, M. A. Y PERRIN, R. W. [2003]: "Reflexivity in learning critical accounting. Implications for teaching and its research nexus". *Critical perspectives on accounting*, 14(5): 597-614.
- DEMA, S.; ÁLVAREZ, B.; GARCÍA, N. Y GONZÁLEZ, C. [2006]: "El portafolio como método alternativo de evaluación y aprendizaje en el área de Marketing". *Aula Abierta*, 87: 105-122.
- DE WET, J.H. Y VAN NIEKERK, M. C. [2001]: "An innovative approach to accounting education at the first-year level". *Meditari accountancy research*, 9: 93-108.
- EDGERTON, R.; HUTCHINGS, P. Y QUINLAU, K. [1991]: *The teaching portfolio: capturing the scholarship in teaching*. American Association of Higher Education, Washington, D.C.
- ELANGO, S.; JUTTI, R. C. Y LEE, L. K. [2005]: "Portfolio as a learning tool: students' perspective". *Annals academy of medicine*, 34(8): 511-514.
- ESTEBAN YAGO, M. [2009]: "Una experiencia de Portafolios en grandes grupos". *Incluido en Martínez, M.J. (Coord.) [2009]: 256-272.*
- FERNÁNDEZ MARCH, A. [2002]: "La carpeta docente como estrategia favo-recedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios". *Boletín de la RED-U*, vol 2, nº 3: 31-43.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. [2004]: "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educación* nº 33: 127-142.
- FERNÁNDEZ, R. Y FRÍAS, M. P. [2009]: "El portafolios en Estadística". *Incluido en Martínez Segura, M.J. (coord.) [2009]: 148-167.*
- GARCÍA, B. Y BAENA, R. [2009]: "El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial (titulación de Geografía)". *Revista Iberoamericana de Educación* 49/3: 1-11.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. [2009]: "El e-portfolio aplicado al Diagnóstico Educativo en Psicopedagogía. Una propuesta para enriquecer el currículo". Disponible en www3.uva.es/proyectosg/congreso2009/.../comu%203.2.pdf
- HAHNEMANN, B. K. [1986]: "Journal writing: a key of promoting critical thinking in nursing students". *Journal of nursing education*, 25(5): 213-215.
- HAIGH, M. J. [2001]: Constructing Gaia: using journals to foster reflective learning. *Journal of geography in higher education*, 25 (2): 167-189.
- HALL, M.; RAMSAY, A. Y RAVEN, J. [2004]: "Changing the learning environment to promote deep learning approached in first-year accounting students". *Accounting education: an international journal*, 13(49): 489-505.
- HARWOOD, E. [1999]: "Student perceptions of the effects of classroom assessment techniques (CATs)". *Journal of Accounting Education*, 17 (1): 51-70.
- HOFF, K. T. Y STOUT, D. E. [1989]: Practical accounting/English collaboration to improve student writing skills. The use of informal journals and the diagnostic reading technique". *The accounting educators' journal*, 2(2): 83-96.
- HOGAN, C. [1995]: "Creative and reflective journal processes". *The learning organization: an international journal*, 2(2): 4-17.
- HOWIESON, B. [2004]: "The use of self-reflective study journals in a postgraduate accounting theory course: a case study". *IAAER / Southern african accounting association conference*. Durban, 30 junio-2 julio.
- IMBERNON, F. [coord] [2003]: "La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2): 43-51.

- KALLIATH, T. Y COGHLAN, D. [2001]: "Developing reflective skills through journal writing in an OD course". *Organization development journal*, 19 (4): 61-70.
- KIMBALL, M. A. [2002]: *The web portfolio guide. Creating electronic portfolio for the web*. EUA, Longman Publishers.
- KIMMEL, P. [1995]: "A framework for incorporating critical thinking into accounting education". *Journal of accounting education*, 13 (3): 299-318.
- KNAPPER, C. Y WILCOX, S. [1998]: *Preparing a teaching dossier*. Instructional Development Centre. Queen's University.
- LANGER, A. M. [2002]: «Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education». *Teaching in higher education*, 7 (3): 337-413.
- LIU, T.C.; WANG, H.Y.; LIANG, J.K.; CHAN, T.W.; KO, H.W. Y YANG, J.C. [2003]: "Wireless and mobile technologies to enhance teaching and learning". *Journal of Computer Assisted Learning* 19: 371-382.
- LOO, R. Y THORPE, K. [2002]: "Using reflective learning journals to improve individual and team performance". *Team performance management: an international journal*, 8 (5-6): 134-139.
- LÓPEZ, O.; RODRÍGUEZ, J.L. Y RUBIO, M.J. [2004]: "El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPÍ". *EDUTec, Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*, Barcelona: 1-6. Disponible en <http://lmi.ub.es/edutec2004/pdf/179.pdf>
- MACDONALD, J. Y TWINING, P. [2002]: "Assessing activity-based learning for a networked course". *British journal of educational technology*, 33(5): 603-618.
- MACFARLANE, B. [2001]: "Developing reflective students: evaluating the benefits of learning logs within a business ethics programme". *Teaching business ethics*, 5 (4): 375-387.
- MANSVELDER-LONGAYROUX, D. D. [2006]: *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by students' teachers*. Doctoral Thesis. University of Leiden.
- MARQUÉS I BANQUÉ, M. [2007]: "El portafolio de competencias. Una propuesta para la coordinación del aprendizaje y la evaluación de competencias en una titulación universitaria". *II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*. Málaga, 6 y 7 de septiembre: 1-16. <http://www.ser.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/902-0.pdf>
- MARTÍNEZ SEGURA, M. J. (Coord.) [2009]: *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Servicio de publicaciones, Universidad de Murcia.
- MCCRINDLE, A. R. Y CHRISTENSEN, C. A. [1995]: "The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance". *Learning and instruction*, 5 (2): 167-185.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [2006]: "Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad". *Secretaría de estado de universidades e investigación. Consejo de coordinación universitaria*.
- MOON, J. A. [1999]: *Learning journals: a handbook for academics, students and professional development*. Kogan Page, London.
- MORRISON, K. [1996]: "Developing reflective practice I higher degree students through a learning journal". *Studies in higher education*, 21 (3): 317-332.
- NOVEMBER, P. [1996]: "Journals for the journey into deep learning: a framework". *Higher education research and development*, 15 (1): 115-127.
- OLIVÉ FERRER, M. C. [2004]: "Implementación del portafolio del estudiante en la asignatura "fonaments d'infermeria" como instrumento para el aprendizaje reflexivo y crítico". *Educare21*; 13:1-15. Disponible en <http://enfermeria21.com/educare/educare13/ensenando/ensenando4.htm>
- PARBOOSINGH, J. [2007]: "Learning portfolios: potential to assist health professionals with self directed learning". *Journal of continuing education in the health professions*, 16(2): 75-81.

- PERSIC, M.; ILIC, S. Y VLASIC, D. [2002]: "The need for change and strategies on accounting education". 9th IAAER World Congress of Accounting Educators. November 14-16th, Hong Kong.
- PINA, F. Y ALMANSA, P. [2009]: "Descripción de una experiencia práctica sobre la utilización del portafolios en Enfermería". *Incluido en Martínez, M.J. (Coord.) [2009]: 122-145.*
- PITTS, J; COLES, C. Y THOMAS, P. [2001]: "Enhancing reliability in portfolio assessment: "shaping" the portfolio". *Medical teacher*, 23(4): 351-356.
- RICO, M. Y RICO, C. [2004]. *El Portafolio Discente*. Serie Docencia Universitaria. Alcoy: Marfil.
- ROSIER, G. [2002]: "Using reflective reports to improve the case method". *The journal of manangement development* 8: 589-597.
- ROUTLEDGE, J.; WILLSON, M.; MCARTHUR, M.; RICHARDSON, B. Y STEPHENSON, R. [1997]: "reflection on development of a reflective assessment". *Medical teacher*, 19 (2), pp. 122-128.
- SAMKIN, G. Y FRANCIS, G. [2008]: "Introducing a learning portfolio in an un-dergraduate financial accounting course". *Accounting education: an international journal* 13 (3): 233-271.
- SÀNCHEZ, F. Y JORDANA, J. [2009]: "Implementación del portafolio del estudiante en la troncal de grado "Electrónica I". Disponible en http://epsc.upc.es/proyectos/ed/general/dossier/2009_11_Santiago_ponencia_articulo_v2_fjsr_jjb.pdf
- SELDIN, P. [1997]: *The teaching portfolio*. Anker Oublishing Company, Inc. Bolton, M.A.
- SHARMA, D. S. [1997]: "Accounting students' learning conceptions approaches to learning and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning. *Accounting education: an international journal*, 6 (2): 125-146.
- SHULMAN, L. [1999]: "Portafolios del docente: una actividad teórica". En Lyons, N. (Comp.) [1999]: *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesiona-lismo docente*. Amorrortu. Buenos Aires: 45-62.
- SOLABARRIETA, J. Y VILLARDÓN, L. [2003]: "Concepto de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza aprendizaje". *Seminario Internacional de Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior*, 9-11 julio 2003.
- TALAVERA, J. Y GARCÍA, J. D. [2009]: "Utilización del portafolios para la docencia en Veterinaria". *Incluido en Martínez, M.J. (Coord.) [2009]: 216-232.*
- ULRICH, T. A.; BLOUCH. W. E. Y MICHENZI, A. R. [2000]: «Tradeoffs among instructional strategies for accounting education». *Journal of business behavioral sciences*, 7(1), fall.
- UNESCO [1998]: *Declaración mundial sobre educación superior en el S/ XXI: visión y acción*. Disponible en http://www.unesco.org/education/educ-progr/wche/declaration_spa.htm
- WRIGHT, W. A., KNIGHT, P. T. Y POMERLEAU, N. [1999]: "Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education". *Innovative Higher Education*, 24(2): 89-103.
- WYGAL, D. E. Y STOUT, D.E. [1989]: "Incorporating writing techniques in the accounting classroom: experiences in financial, managerial and cost courses". *Journal of accounting education*, 7(2): 245-252.
- ZUBIZARRETA, J. [2009]: *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. 2nd edition. Wiley, San Francisco.